



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2014

---

## **Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht**

Frank, Katharina

**Abstract:** Jüngste quantitative und qualitative Studien zeigen, dass religiöse Pluralisierung und Säkularisierung in Europa weiter fortschreiten. Diese Situation führt dazu, dass sich die Religionswissenschaft auch in empirischen Fragestellungen zunehmend mit dem Gegenstück ihres Gegenstandes, der „Nicht-Religion“, beschäftigen muss. Damit verbunden ist die religionstheoretische Herausforderung, empirisch schlüssige Kriterien zu entwickeln, die zwischen „Religion“ und „Nicht-Religion“ oder Säkularität unterscheiden. Der Beitrag stellt sich dieser Aufgabe, indem er die „Wissensdimension“ von Religion in den Blick nimmt. Am Beispiel der Institution Schule, die gemeinhin als „Wissensvermittlerin“ gilt, wird die Vermittlung und Rezeption von Religions-Wissen untersucht. Der Aufsatz verfolgt die Zielsetzung, die Wissenssoziologie und eine mit ihr verbundene diskursanalytische Methodologie für eine religionswissenschaftliche Theoriebildung fruchtbar zu machen. Diese Theoriebildung dient zudem einer säkularen, religionswissenschaftlich basierten Fachdidaktik.

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich

ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-94176>

Scientific Publication in Electronic Form

Originally published at:

Frank, Katharina (2014). Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. Zürich: Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich.

# **Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht\***

Katharina Frank, Religionswissenschaftliches Seminar, Universität Zürich

Inhalt:

1. Einleitung
2. „Religion“ im Religionsunterricht
  - 2.1. Aspekte von „Religion“
  - 2.2. Diskursive Bestimmung von „Religion“
3. Religiöses Wissen und säkulares Wissen über Religion in wissenssoziologischer Perspektive
4. Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen über Religion im Religionsunterricht
  - 4.1. Lehrseite: Die Vermittlung religiösen Wissens und säkularen Wissens über Religion
    - 4.1.1. Wissenserziehung
    - 4.1.2. Partizipation an Wissen
  - 4.2. Lernseite: Die Rezeption des vermittelten Wissens im Religionsunterricht
    - 4.2.1. Die Rezeption vermittelten religiösen Wissens
    - 4.2.2. Die Rezeption säkularen Wissens über Religion
5. Der Beitrag der Religionsunterrichtsforschung zu einer Religions- und Säkularitätstheorie
6. Zusammenfassung und Fazit

Empfohlene Zitierweise:

Frank, Katharina (2014). Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen im schulischen Religionsunterricht. Zürich: Universität Zürich. Online: [www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

\* Der vorliegende Aufsatz hat eine spezielle Vorgeschichte: Er wurde ursprünglich für einen Sammelband über „Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive“, hrsg.v. Peter Antes und Steffen Führding, verfasst (Antes, Führding 2013). Er berührt sich inhaltlich eng mit dem dort erschienen Beitrag von Christoph Bochinger (Bochinger 2013). In meinem Aufsatz werden in Kap. 4.2. Interviewzitate aus einem Evaluationsbericht verwendet, der bereits seit 2012 fertig gestellt war (Landert, Brägger und Frank 2012). Da der Auftraggeber, die Bildungsdirektion des Kantons Zürich, diesen Evaluationsbericht jedoch erst im Januar 2014 publizierte, musste ich meinen Aufsatz aus rechtlichen Gründen aus dem Sammelband von Antes und Führding zurückziehen. Ich danke an dieser Stelle den Herausgebern Peter Antes und Steffen Führding für ihre Geduld und ihre Nachsicht. Da ich von verschiedenen Seiten gebeten wurde, den Aufsatz möglichst bald in den religionswissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Diskurs einfließen zu lassen, habe ich mich entschieden, ihn auf dem Open Repository ZORA der Universität Zürich zu publizieren.

## 1. Einleitung<sup>1</sup>

Jüngste quantitative und qualitative Studien zeigen, dass religiöse Pluralisierung und Säkularisierung in Europa weiter fortschreiten.<sup>2</sup> Diese Situation führt dazu, dass sich die Religionswissenschaft auch in empirischen Fragestellungen zunehmend mit dem Gegenstück ihres Gegenstandes, der „Nicht-Religion“, beschäftigen muss. Damit verbunden ist die religionstheoretische Herausforderung, empirisch schlüssige Kriterien zu entwickeln, die zwischen „Religion“ und „Nicht-Religion“ oder Säkularität unterscheiden. Darüber hinaus besteht angesichts zunehmender Säkularität in der Schweizer Gesellschaft auch die Herausforderung, die beobachtbaren Zugänge zu Religion und Religionen zu beschreiben und diese Herangehensweisen in einer wissenschaftstheoretischen Perspektive zu analysieren.<sup>3</sup>

Der Beitrag stellt sich dieser Aufgabe, indem er die „Wissensdimension“ von Religion in den Blick nimmt. Am Beispiel der Institution Schule, die gemeinhin als „Wissensvermittlerin“ gilt, wird die Vermittlung und Rezeption von Religions-Wissen untersucht. Als Datenbasis dienen Unterrichtsbeobachtungen und Lehrer- sowie Schülerinterviews, die ich in den vergangenen 15 Jahren in der Schweiz und in Deutschland im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte erhoben habe.<sup>4</sup> Der Aufsatz verfolgt die Zielsetzung, die Wissenssoziologie<sup>5</sup> und eine mit ihr verbundene diskursanalytische Methodologie<sup>6</sup> für eine religionswissenschaftliche Theoriebildung fruchtbar zu machen. Diese Theoriebildung dient zudem einer religionswissenschaftlich basierten Fachdidaktik.

---

<sup>1</sup> Ich danke Rafael Walthert, Universität Zürich, und Christoph Bochinger, Universität Bayreuth, für die hilfreichen Kommentare und die konstruktive Kritik.

<sup>2</sup> Für die Schweiz vgl. Schweizerischer Nationalfonds [www.nfp58.ch](http://www.nfp58.ch), Bochinger (Hg.) 2012, Bochinger, Frank 2013; für Deutschland und Europa vgl. Pollack 2009, für Europa vgl. Voas 2009. Vgl. ebenso Bochinger 2013.

<sup>3</sup> Jens Schlieter beschreibt sowohl die Religionstheorie als auch die Religionswissenschaftstheorie als Aufgaben einer „systematischen Religionswissenschaft“; vgl. Schlieter 2012. Zu säkularen Religionstheorien vgl. auch verschiedene Beiträge in Jensen, Rothstein 2000.

<sup>4</sup> Zu nennen sind hier insbesondere mein Dissertationsprojekt (Frank 2010), die wissenschaftliche Evaluation des Religion- und Kultur-Unterrichts im Kanton Zürich (Landert, Brägger, Frank 2012) sowie empirische Daten aus weiteren laufenden Forschungen.

<sup>5</sup> Vgl. Berger, Luckmann 1969; Knoblauch 2010.

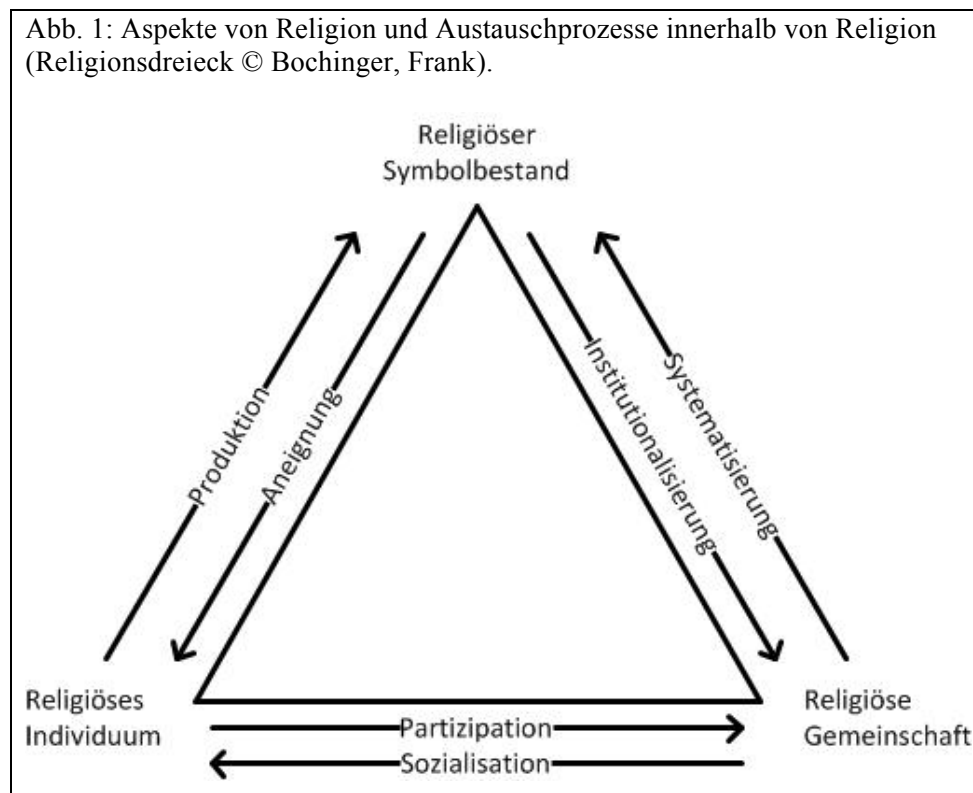
<sup>6</sup> Vgl. Keller 2004; Keller, Hirsland, Schneider, Viehöver 2005.

## 2. „Religion“ im Religionsunterricht

Unter „Religionsunterricht“ wird im Folgenden jede Form von Unterricht verstanden, in welchem „Religion“ thematisiert wird.<sup>7</sup> Dies kann in organisatorisch unterschiedlicher Weise geschehen: in einem von Religionsgemeinschaften verantworteten Unterricht, in einem vom Staat verantworteten obligatorischen Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler, als Thema in einem Schulfach „Mensch und Umwelt“ oder als Lerndimension innerhalb eines Fachs wie Geschichte, Geographie, Deutsch usw.<sup>8</sup>

### 2.1. Aspekte von „Religion“

„Religion“ kann analytisch folgendermaßen gefasst werden<sup>9</sup> (Abb. 1):



<sup>7</sup> Diese Bestimmung erfolgt in Anlehnung an meine Dissertation zum schulischen Religionsunterricht (vgl. Frank 2010). Dort habe ich eine empirisch-inhaltliche und nicht eine organisatorische Bestimmung von „Religionsunterricht“ vorgenommen, da jeglicher Unterricht, der sich mit Religion befasst, in den Wirkungsbereich der verfassungsrechtlich garantierten negativen Religionsfreiheit fällt (siehe weiter unten). Eine rein organisatorische Bestimmung von „Religionsunterricht“ (wie in Deutschland üblich, wo „Religionsunterricht“ in der Regel nur das umfasst, was gemäß Artikel 7.3 des deutschen Grundgesetzes von den Religionsgemeinschaften verantwortet wird) ist der empirischen Erforschung der Unterrichtsprozesse wenig dienlich.

<sup>8</sup> Vgl. Alberts 2008.

<sup>9</sup> Dieses „Religionsdreieck“ habe ich zusammen mit Christoph Bochinger in Anlehnung an Stolz 2012 und Parsons 1951 entwickelt und in einem Handbuchartikel konkret angewendet, vgl. Bochinger, Frank 2013. Das Religionsdreieck wird in einem Aufsatz, der noch 2014 erscheinen soll, näher beschrieben und dargestellt (in Vorbereitung).

Zum einen lassen sich drei Aspekte von Religion unterscheiden:

- Symbolischer Aspekt: Religiöser Symbolbestand<sup>10</sup>
- Sozialer Aspekt: Religiöse Gemeinschaft
- Persönlicher Aspekt: Religiöses Individuum

Für jeden dieser Aspekte wurden von verschiedenen Vertretern religionsbezogener Wissenschaften explizit oder implizit verschiedene Dimensionen eruiert: Bekannt sind besonders die Dimensionen des persönlichen Aspekts von Religion, wie sie von Charles Y. Glock und anderen entwickelt wurden;<sup>11</sup> der Sache nach findet sich ein ähnliches Vorgehen im Bereich des symbolischen Aspekts bereits bei Ninian Smart<sup>12</sup> sowie zum sozialen Aspekt – in eher impliziter Weise – bei Christophe Monnot oder Martin Baumann.<sup>13</sup>

Zum anderen zeigt die Empirie aber auch, dass zwischen diesen drei Aspekten vielfältige Austauschprozesse existieren, wobei berücksichtigt werden muss, dass die Handlungen jeweils nur von den Akteuren ausgehen (Eckpunkte „Individuum“ und „Gemeinschaft“), der Symbolbestand jedoch bei jedem dieser Prozesse einbezogen ist.

- Religiöses Individuum – religiöser Symbolbestand: Das Individuum (*re*)produziert den Symbolbestand und *eignet* sich diesen umgekehrt auch *an*, indem es ihn, so wie er ist, übernimmt, ihn modifiziert oder indem es ihn bzw. Elemente daraus zurückweist.
- Religiöse Gemeinschaft – religiöser Symbolbestand: Gemeinschaftsvertreter *systematisieren* den religiösen Symbolbestand und *institutionalisieren* diesen wiederum laufend, wobei bei diesen Prozessen die Entscheidung fällt, welche von Individuen angeregten Symbole in den Bestand einer Gemeinschaft aufgenommen werden bzw. welche weiterbestehen und bekräftigt werden und welche nicht.
- Religiöse Gemeinschaft – religiöses Individuum: Die religiöse Gemeinschaft *tradiert* ihren systematisierten Symbolbestand an die heranwachsende Generation, *sozialisiert* die religiösen Individuen und diese wiederum *partizipieren* an der Gemeinschaft.

Mit dieser Erfassung von Religion ist aber noch nicht gesagt, was unter „Religion“ in einer bestimmten Gesellschaft verstanden wird, denn die beschriebenen Aspekte (Religionsdreieck) und Dimensionalisierungen beschreiben nur ganz allgemeine Handlungsmöglichkeiten des Menschen und erläutern das Attribut „religiös“ nicht.

---

<sup>10</sup> Wahlweise könnte man hier auch von „religiösem Symbolsystem“ (systematisierter religiöser Symbolbestand, vgl. Bochinger, Frank 2013), von „religiösem Kommunikations- oder Wissensbestand“ oder „religiösem Diskurs“ sprechen, was m.E. aber noch einer eingehenden Diskussion bedarf.

<sup>11</sup> Vgl. Glock 1967; Huber 1996.

<sup>12</sup> Vgl. Smart 1998.

<sup>13</sup> Vgl. Monnot 2011; Baumann 2012.

## 2.2. Diskursive Bestimmung von „Religion“

„Religion“ – das dürfte in der Religionswissenschaft Konsens sein – ist ein zeit- und ortsabhängiger Begriff und daher nicht für alle Kulturen und Zeiten mittels einer Realdefinition festzulegen.<sup>14</sup> Ebenso dürfte es Übereinstimmung darin geben, dass ein europäisch und zeitgenössisch kontextualisierter, wissenschaftlicher Begriff von „Religion“ einem alltagssprachlichen Begriff von Religion ähnlich oder zumindest mit ihm kompatibel sein sollte.<sup>15</sup> Jede Bestimmung von Religion muss daher als *Kontextdefinition*<sup>16</sup> gesehen werden.<sup>17</sup>

Eine Möglichkeit, die hier im Ansatz wahrgenommen wird, besteht darin, den Begriff in Bezug auf einen bestimmten Diskurs herauszuarbeiten.<sup>18</sup> Was unter „Religion“ und was unter „Nicht-Religion“ oder „Säkularität“ in der Institution Schule verstanden wird, wurde für vorliegenden Zweck auf der Grundlage von öffentlichen Diskursen (insbesondere von Lehrmedien und Lehrplänen) in einer funktional hochdifferenzierten Gesellschaft sowie im Anschluss an bestehende Theorien erarbeitet.<sup>19</sup>

Wissenschaftstheoretisch ist es eine Selbstverständlichkeit, dass „Religion“, wie jedes Konstrukt zweiter Ordnung<sup>20</sup> nur erfasst werden kann, wenn der Begriff operationalisiert wird<sup>21</sup> und – anders als bei der oben referierten Dimensionalisierung – *vom Religionsbegriff unabhängige Indikatoren, die trennscharf sind*, aus der abduktiven<sup>22</sup> Analyse des Diskurses herausgearbeitet werden.

Wie oben bereits erwähnt, stellt jedes religiöse Phänomen ein kommunikatives Konstrukt dar. Es kann als Teil eines mehr oder weniger kohärenten, systematisierten Symbolbestandes beobachtet werden. Dieser Symbolbestand verweist auf kommunizierte Transzendenz Erfahrungen<sup>23</sup> und verfügt über Träger oder Akteure (Individuen und

---

<sup>14</sup> Vgl. zusammenfassend Stolz 1988 oder Hock 2002. Peter Antes zeigt anhand konkreter Beispiele, dass eine *religiöse* Wahrnehmung der Welt immer erlernt ist; vgl. Antes 2002.

<sup>15</sup> Vgl. Bergunder 2011.

<sup>16</sup> Michael Stausberg spricht in diesem Zusammenhang von „Gebrauchsdefinition“, vgl. Stausberg 2012, S. 41.

<sup>17</sup> Bestimmungen von Religion anhand von deren Leistung oder Funktion sind nicht überzeugend. Religion wird in dieser Sicht meist als „Kontingenz bewältigend“ (z.B. Luhmann 1982) betrachtet. Religionen können für Individuen aber auch Kontingenz steigernd sein und der Exploration dienen. Man denke da etwa an Konzepte der Vergeltung von in der Sicht der Religion nicht zugelassenen Taten in jenseitigen oder kommenden Welten oder die religiösen Erklärungen von Naturphänomenen. Religion anhand ihrer Funktion zu bestimmen ist zudem nicht trennscharf genug. Wissenschaftliche Erklärungen von Naturphänomenen, Krankheit etc. bieten ebenfalls eine Kontingenzbewältigung, indem Sicherheit durch wissenschaftlichen Nachvollzug und wissenschaftsbasierte Voraussagen hergestellt wird. Diese Einwände gegen eine Religionsbestimmung anhand ihrer Funktion bedeuten aber nicht, dass es sinnlos wäre, die Funktionen von Religion empirisch zu eruieren.

<sup>18</sup> Vgl. von Stuckrad 2013.

<sup>19</sup> Für nähere Ausführungen vgl. Frank 2010, Kap. 4.

<sup>20</sup> Vgl. Esser 1999, 211-213.

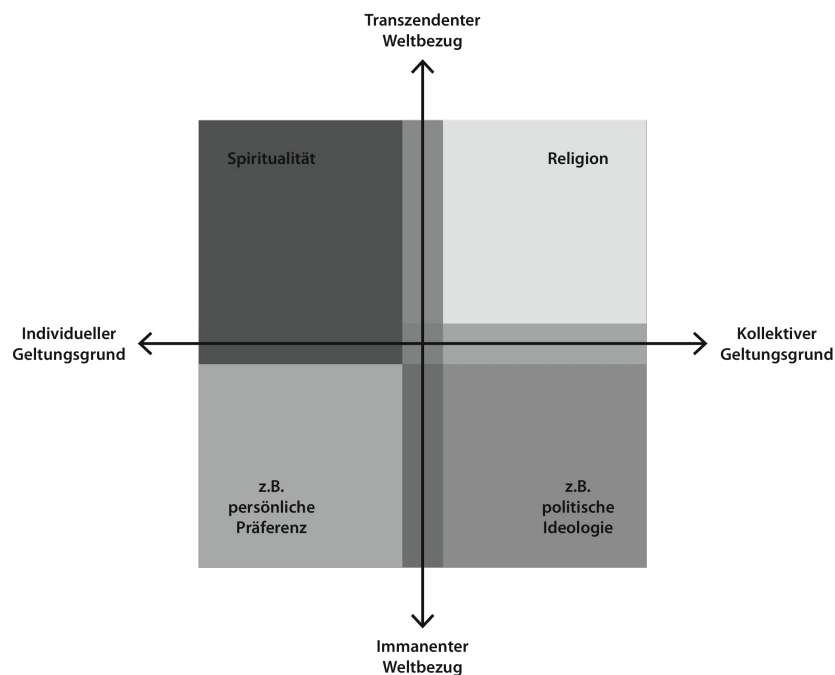
<sup>21</sup> Vgl. Stroebe, Hewstone, Stephenson <sup>3</sup>1996, 79-111.

<sup>22</sup> Zum Terminus „abduktiv“ vgl. etwa Jörg Strübing, der die *Grounded Theory* sozialtheoretisch und epistemologisch diskutiert hat (Strübing 2004, 44-48).

<sup>23</sup> Vgl. Luckmann 1991.

Gemeinschaft bzw. Geber und Empfänger), für welche der Symbolbestand eine kollektiv verbindliche Gültigkeit beansprucht.<sup>24</sup> Um eine Kommunikationsfigur als „Religion“ oder „religiös“ bezeichnen zu können, müssen daher zwei Ausprägungen gegeben sein: Kollektiver Geltungsgrund und transzendenter Weltbezug.<sup>25</sup> Folgende Abbildung veranschaulicht diese Bestimmung von Religion (Abb. 2):

Abb. 2: Religionsbestimmung: Operationalisierung des diskursiven Konstrukts „Religion“ (© Boehinger, Frank).



Mit den Indikatoren „individueller vs. kollektiver Geltungsgrund“ und „immanenter vs. transzendenter Weltbezug“ kann im Einzelfall, d.h. für ein bestimmtes Wissenselement (eine Geschichte, ein Ritual, eine Erfahrung, eine Lehre usw.) im Religionsunterricht diskutiert werden, wie stark ausgeprägt der kollektive Geltungsgrund und wie stark ausgeprägt der transzendente Weltbezug ist.<sup>26</sup>

<sup>24</sup> Eine mehr oder weniger starke Kohärenz und eine mehr oder weniger ausgeprägte Reflexion sind im Indikator „Geltungsgrund“ enthalten. Vgl. Gladigow 2005. Eine vergleichbare Bestimmung von Religion findet sich auch bei Parsons 1951.

<sup>25</sup> Entgegen anderer Bestimmungen (z.B. Stolz 2012) wird Spiritualität hier nicht bzw. nur beschränkt (Überschneidung) zu „Religion“ gezählt. Zur empirisch-diskursiven Begründung vgl. Frank 2010, Kap. 4.2.

<sup>26</sup> Wie oben bereits ausgeführt, gilt dies nur in funktional hochdifferenzierten Gesellschaften. Für weniger funktional ausdifferenzierte Gesellschaften oder stratifizierte Gesellschaften muss diskutiert werden, ob der „Religionsbegriff“ überhaupt zu verwenden ist, und falls ja, wie er dort zu operationalisieren wäre. Für das, was

Entgegen der Meinung mancher Religionswissenschaftler, die diese Definitionsdebatten unnötig finden<sup>27</sup> oder deren Bestimmung von Religion sich in einer Dimensionalisierung erschöpft, ist die wissenschaftliche Bestimmung von „Religion“ für konkrete empirische Fragestellungen in Kontexten moderner, funktional differenzierter Gesellschaften unabdingbar, weil sie die begründete Unterscheidung von „Religion“ und „Nicht-Religion“ voraussetzen. Daran entscheidet sich auch die praktische Verwertbarkeit religionswissenschaftlicher Erkenntnisse für Politik, Schule oder Recht: Jeglicher Unterricht, der „Religion“ thematisiert, fällt in den Einflussbereich der verfassungsrechtlich garantierten Religionsfreiheit.<sup>28</sup> Wird in diesem Unterricht religiös kommuniziert, darf er – verfassungsrechtlich gesehen – nur freiwillig sein.<sup>29</sup> Die Frage also, ob ein Unterricht inhaltlich betrachtet ein *Religions*unterricht ist oder nicht und ob in diesem Religionsunterricht *religiös oder säkular* kommuniziert wird, sollte die Religionswissenschaft nicht den Juristen überlassen, sondern selbst geeignete empirisch basierte und religionstheoretisch begründete Kriterien für den vorliegenden gesellschaftlichen Kontext entwickeln und diese der Öffentlichkeit zugänglich machen.<sup>30</sup>

Im nächsten Abschnitt soll zunächst die Frage geklärt werden, wie es zur Konstruktion von Wissen kommt und welche Formen von Wissen sich grundsätzlich unterscheiden lassen.

### **3. Religiöses Wissen und säkulares Wissen über Religion in wissenssoziologischer Perspektive**

In der christlichen religionspädagogischen Literatur<sup>31</sup> wird häufig zwischen „Wissensvermittlung“ und „Praxisvermittlung“ unterschieden: In den kirchlichen oder religionsgemeinschaftlichen Räumen finde die Erziehung in praktischen Belangen statt, in der Schule dagegen werde die Wissensdimension von Religion unterrichtet. Damit einher geht die Idee, dass am Religionsunterricht in der Schule – weil es um die *Wissensdimension* oder um *religiöse Bildung* gehe – sämtliche Schülerinnen und Schüler, egal welcher weltanschaulicher

---

als „Islam“ in „islamischen“ Ländern bezeichnet wird, trifft diese Bestimmung von Religion beispielsweise nur teilweise zu (vgl. Schulze 2006).

<sup>27</sup> So etwa Hans G. Kippenberg 1983, oder Vertreter, die – wie Michael Bergunder sagt: „nicht immer eindeutig zu identifizieren [sind], denn sie zeichnen sich zum großen Teil dadurch aus, dass sie sich an den Debatten um die Gegenstandsbestimmung der Religionswissenschaft nicht beteiligen“ (Bergunder 2011, 13).

<sup>28</sup> Die schweizerische Bundesverfassung beispielsweise garantiert in Artikel 15 Absatz 4 die „negative Religionsfreiheit“ im Religionsunterricht ausdrücklich. Dieser Absatz lautet: „Niemand darf gezwungen werden, einer Religionsgemeinschaft beizutreten oder anzugehören oder religiösem Unterricht zu folgen“ (Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft 1999).

<sup>29</sup> Vgl. Frank 2013.

<sup>30</sup> Vgl. dazu auch Boehinger 2013, 16f.

<sup>31</sup> Vgl. z.B. Bitter, Englert, Miller, Nipkow 2002.



Herkunft, teilnehmen könnten, am Religionsunterricht in der Gemeinde hingegen nur Kirchenmitglieder oder solche, die es werden wollen. Mit dieser Ansicht verkennt die christliche Religionspädagogik, dass *religiöses Wissen* selbst ein wesentlicher Bestandteil von Religiosität ist<sup>32</sup> und dass neben dem religiösen Wissen auch ein *säkulares Wissen über Religion* existiert.<sup>33</sup> Die Unterscheidung zwischen „Wissen“ und „Praxis“ ist daher nicht geeignet, um im obligatorischen Religionsunterricht der Herausforderung zu begegnen, Wissen über Religion unabhängig von der Religiosität der Schülerinnen und Schüler zu vermitteln. Vielmehr muss es um die Unterscheidung zwischen *religiösem Wissen* und *säkularem Wissen über Religion* gehen.

Um diese beiden Formen von Wissen zu unterscheiden, gilt es zunächst zu eruieren, wie Wissen überhaupt zustande kommt. Wissen ist – so betonen Berger und Luckmann (1969) – immer gesellschaftlich konstruiert. Die Wissenssoziologie hat ein Modell entwickelt, das in anschaulicher Weise den Prozess des Entstehens und Tradierens von gesellschaftlich konstruiertem Wissen aufzeigt:<sup>34</sup> Sinn wird typisiert, d.h. in eine sprachliche oder in eine andere Kommunikationsform gebracht und mitgeteilt (Externalisierung). Wird dieser typisierte Sinn sozial geteilt, legitimiert und institutionalisiert, so kommt es zu einer Objektivierung. Der Sinn ist nun geteilter Sinn, der wiederum an Individuen weitergegeben werden kann (Sozialisation) und von diesen internalisiert wird.

Eine Gesellschaft verfügt zum einen über ein von allen geteiltes bzw. über ein für alle Mitglieder zugängliches Wissen. Dieses Wissen wird als *Allgemeinwissen* oder allgemeiner Wissensvorrat einer Gesellschaft bezeichnet. Es ist Bestand von schulischen Curricula und kann – umgekehrt – anhand dieser Curricula für die Zwecke der wissenssoziologischen Analyse erschlossen werden.<sup>35</sup> Zum anderen verfügt aber jede Gesellschaft auch über verschiedene Arten von *Sonderwissen*, an dem nur Individuen bestimmter Gruppen teilhaben – sei es, weil den anderen kein Zugang dazu gewährt wird („esoterisches“ Wissen), sei es, weil es für das Zusammenleben in der Gesellschaft nicht benötigt wird, sei es, weil es im Widerspruch zu einem anderen Sonderwissen steht.

---

<sup>32</sup> Vgl. Dimension bei Glock 1967 oder Huber 1996.

<sup>33</sup> Ich unterscheide hier „Wissen“ von „Glauben“, „Ritual“, „Erfahrung“ etc. und folge damit der in der Religionswissenschaft üblichen Dimensionalisierung von „Religiosität“ nach Glock und anderen (s. vorige Anmerkung). Diese Unterscheidung wird in der Wissenssoziologie nicht gemacht, sie ist jedoch für vorliegende Fragestellung, die Beobachtungen und Analysen sinnvoll. Der religiöse Symbolbestand setzt sich somit zusammen aus Wissensbestand, Ritualbestand, Glaubensbestand, Erfahrungsbestand, Bestand der Konsequenzen aus Religion im Alltag, wobei die letztgenannten ihren Niederschlag im „Wissensbestand“ finden (den Ablauf von Ritualen kennen, das Bekenntnis kennen, Mythen kennen etc.) und somit der wissenssoziologische Begriff von „Wissen“ berücksichtigt wird.

<sup>34</sup> Vgl. Berger, Luckmann 1969; verdichtet dargestellt in Knoblauch 2010, 157-169.

<sup>35</sup> Eine weitere Erschließungsmöglichkeit bietet der gemeinsame Nenner von Wissensvorräten bei Individuen; vgl. dazu die Untersuchung von Michon 2010, der bei Schülerinnen und Schülern in Deutschland und Frankreich das „Religionswissen“ untersucht hat.

*In einer religiös pluralen und weitgehend säkularisierten Gesellschaft*, wie sie für viele europäische Länder charakteristisch ist, stellt das *religiöse Wissen*, das aus einer bestimmten religiösen Tradition stammt, ein *Sonderwissen* dar. Religiöse Wissensvorräte sind darüberhinaus zum großen Teil sogar exklusiv: Die Wissensbestände „Es gibt einen einzigen Gott“ und „Es gibt viele Götter“ schließen sich gegenseitig aus; „Nach dem Tod kommt die Auferstehung“ und „Nach dem Tod ist alles aus“ widersprechen sich ebenfalls. Der kollektive Geltungsanspruch, der mit solchen Transzendenz markierenden Aussagen jeweils verbunden ist, kennzeichnet diese aufgrund der gegenseitigen Ausschließbarkeit als Sonderwissensbestände, die nicht von allen Individuen in der europäischen Gesellschaft geteilt werden oder geteilt werden können.<sup>36</sup>

Dass religiöse Wissensbestände (und generell religiöse Symbolbestände) plural und mitunter widersprüchlich sind bzw. spezifische Träger<sup>37</sup> haben, ist in einer religiös pluralen und säkularisierten Gesellschaft naheliegend. Aber wie kommen *religiöses Sonderwissen* und *säkulares Allgemeinwissen über Religion* in der schulischen Situation zustande? Wie gestaltet sich die Vermittlung von Religion und wie wird diese auf Schülerseite rezipiert?

#### **4. Die Konstruktion von religiösem und säkularem Wissen über Religion im Religionsunterricht**

Wie empirische Befunde aus Unterrichtsbeobachtungen und Interviews zeigen, lernen Schülerinnen und Schüler weitgehend das, was ihnen die Lehrkräfte beibringen. Zwar ist der Schüler keine „Trivialmaschine“<sup>38</sup> und seine Lernbereitschaft verändert sich mit dem Lebensalter, dennoch lässt sich zeigen, dass durch die asymmetrische Beziehung zwischen Schülern und Lehrkraft die Lernenden weitgehend dasjenige Wissen aufbauen bzw. dasjenige Wissen rezipieren, das ihnen vermittelt wird.<sup>39</sup>

##### **4.1. Lehrseite: Die Vermittlung religiösen Wissens und säkularen Wissens über Religion**

Um über Lehr-Lern-Konstellationen Aussagen machen zu können, wird zunächst die Lehrseite beleuchtet. Die im Folgenden präsentierten Religionsvermittlungstypen stammen aus meinem Dissertationsprojekt zum schulischen Religionsunterricht, das auf der Basis des

---

<sup>36</sup> In anderen Gesellschaften oder Epochen, z.B. im europäischen Hochmittelalter, mag dagegen die Aussage „Es gibt einen einzigen Gott“ selbstverständlicher Bestand des Allgemeinwissens gewesen sein. Wer anderes vertrat, stellte sich damit außerhalb des gesellschaftlich objektivierten Sinnvorrats.

<sup>37</sup> Die religiösen Wissensbestände werden von Gelehrten systematisiert und von Gemeinschaftsvertretern institutionalisiert; daher lässt sich von „jüdisch“, „christlich“, „islamisch“, „hinduistisch“ etc. systematisierten Symbolbeständen oder Symbolsystemen sprechen.

<sup>38</sup> Luhmann 2002, 36 und 2004.

<sup>39</sup> Wie diese Rezeption aussieht, beschreibt Abschnitt 4.2. genauer.

qualitativen Forschungsverfahrens der *Grounded Theory* durchgeführt wurde.<sup>40</sup> Die Kategorien können daher als empirisch gesättigt betrachtet werden.

Die Lehrkraft lehrt, indem sie zunächst einen *Unterrichtsgegenstand* vorstellt. Selbst wenn die Schülerinnen und Schüler bei der Wahl des Gegenstandes in der beobachteten Lektion mitbestimmen, war es doch die Lehrkraft, die letztlich entschied, ob sie dieses Thema im Unterricht einsetzt oder nicht. In aller Regel handelte es sich beim Gegenstand um etwas „Religiöses“, d.h. um Symbole, um Individuen oder Gemeinschaften mit religiösen Einstellungen und Praktiken, welche sowohl einen transzendenten Weltbezug aufweisen als auch eine kollektive Geltung beanspruchen.<sup>41</sup>

Nach der Darlegung des Gegenstandes macht die Lehrkraft in den meisten Fällen etwas mit diesem Gegenstand. Diesen Umgang mit dem Gegenstand habe ich nach Erving Goffman *Rahmung* genannt. Der Art der Rahmung ist zu entnehmen, welches Ziel, welche Absicht die Lehrkraft mit dem Gegenstand, verfolgt<sup>42</sup>: Geht es ihr eher um den Aufbau *religiösen* Wissens oder um ein Wissen *über* Religion?

Bei der Analyse von Gegenstand und Rahmung lassen sich – vereinfacht gesagt – die folgenden vier aus der Empirie herausgearbeiteten Religionsvermittlungstypen unterscheiden: der narrative Typus, der dogmatische Typus, der lebensweltliche Typus und der kulturkundliche Typus (Tab. 1).<sup>43</sup> Den Vermittlungstypen (Erziehung) sind aufgrund unterschiedlicher Rahmungen unterschiedliche Ziele inhärent. Grundsätzlich sind die Rahmungen der Lehrkräfte jedoch so ausgerichtet, dass die Schülerinnen und Schüler zur Teilhabe an den präsentierten Gegenständen aufgefordert werden (Partizipation). Diese Partizipation ist – je nach konkreter Rahmung – sehr verschieden.

---

<sup>40</sup> Vgl. Frank 2010.

<sup>41</sup> S. oben, Abschnitt 2.2. Interessant und wichtig sind jedoch auch Beispiele, bei denen der Gegenstand nichtreligiös ist, jedoch religiös-dogmatisch gerahmt wird. Solche Beispiele lassen sich in Unterrichten, in denen „Religion als Kultur“ vermittelt wird, finden (z.B. im Religion und Kultur-Lehrmittel des Kantons Zürich).

<sup>42</sup> Gemäß Erving Goffman verraten Rahmungen die Absichten der Rahmenden. Den Rahmungen liegt eine Zielgerichtetheit zugrunde, die sich bei der Rahmen-Analyse offenlegen lässt (vgl. Goffman 1980, 31-37; Frank 2010, 120-132).

<sup>43</sup> Aus der Analyse der Empirie gehen sieben Typen hervor: der narrative, der kippfigural-dogmatische, der territorial-dogmatische, der lebendweltlich-individualisierende, der lebensweltlich-universalisierende, der kulturkundlich-kontextuelle sowie der kulturkundlich-systematische Typus. Hier werden jeweils zwei dieser Typen zusammengefasst: die beiden dogmatischen, die beiden lebensweltlichen und die beiden kulturkundlichen Typen. Der narrative Typus ist separat aufgeführt.

Tab. 1: Typologie der Religionsvermittlung<sup>44</sup>

Typus:	<b>Narrativer Typus (keine Rahmung)</b>	<b>Dogmatischer Typus</b>	<b>Lebensweltlicher Typus</b>	<b>Kulturrkundlicher Typus</b>
<b>Erziehung</b> (Unterrichtshandeln der Lehrperson)	Darlegung des religiösen Gegenstandes ohne Rahmung desselben	Religiöser oder nicht-religiöser Gegenstand religiös-dogmatisch gerahmt	Religiöser Gegenstand, lebensweltlich-individualisierend gerahmt, oder mehrere religiöse Gegenstände, lebensweltlich-universalisierend gerahmt	Religiöser Gegenstand, geschichts- bzw. sozialkundlich gerahmt, oder mehrere religiöse Gegenstände, systematisch-vergleichend gerahmt
<b>Partizipation</b> (Handlungsabsicht)	Partizipation an Religion offen-einladend	Vorgegebene aktive Partizipation an Religion, Perspektivenübernahme	Subjektive aktive Partizipation an Religion, Perspektiveninduktion	Partizipation an Religion nur als Beobachter, Perspektivenwechsel

#### 4.1.1. Wissenserziehung

Beim *narrativen Typus* legt die Lehrperson den Unterrichtsgegenstand dar, sie erzählt beispielsweise eine biblische Geschichte oder eine Geschichte aus den indischen Epen, sie zeigt einen Film mit dem Ritual einer jüdischen Hochzeit, einer islamischen Freitagspredigt, eine Osterprozession usw., sie „macht“ aber nichts weiter damit. Es erfolgt keine Rahmung.

Der *dogmatische Typus* zeichnet sich dadurch aus, dass der Gegenstand in einem religiös-reflektierenden (christlichen, islamischen, jüdischen etc., auch atheistischen) Sinn gerahmt wird. Bei der dogmatischen Rahmung wird die eigene Religion theologisch reflektiert<sup>45</sup> und immer wieder weiterentwickelt. Die Redeweise ist religiös-reflektierend, objektsprachlich. Ausgangspunkt kann hier sowohl ein religiöser (z.B. „Jesus ist auferstanden“, „Götter“) als auch ein nichtreligiöser Gegenstand (z.B. „soziale Gerechtigkeit“, „die Umwelt schützen“, „Solidarität“) sein. In beiden Fällen wird durch die Rahmung ein religiös-dogmatischer Bezug hergestellt.

Bei der *lebensweltlichen Rahmung* wird der Gegenstand auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (lebensweltlich-individualisierend), manchmal auch generell auf die imaginierte

<sup>44</sup> Diese aus empirischen Daten entwickelte Typologie hat die in der religionsdidaktischen Literatur zunehmend rezipierte, jedoch spekulativ entwickelte Typologie des *teaching/learning in / from / about religion* (vgl. z.B. Ziebertz 1994) in gewisser Weise bestätigt, sie jedoch erweitert (narrativer Typus), differenziert (sieben Typen) und trennschärfer formuliert (vgl. Frank 2010 oder verdichtet dargestellt in Frank 2013). Zudem erbrachte die empirische Analyse der Unterrichtssequenzen die Relevanz der Unterscheidung von Gegenstand und Rahmung sowie Kategorien, die die Rahmungstypen konstituieren und die eine intersubjektive Überprüfung der Rahmungen erlauben.

<sup>45</sup> Freilich muss die Reflexion nicht unbedingt dem akademischen Mainstream einer bestimmten Theologie entsprechen; es kann sich auch um eine mehr oder weniger subjektive Theologie handeln.

Lebenswelt aller Menschen, das Menschsein überhaupt, bezogen (lebensweltlich-universalisierend). Unter „lebensweltlich“ wird eine Rahmung verstanden, die im Sinne der phänomenologischen Soziologie<sup>46</sup> als Ergebnis bestimmter Zuwendungen zum eigenen Erleben verstanden wird. Es geht also um das, was für den betreffenden Menschen von existentieller Bedeutung ist.<sup>47</sup> Der erste Zugang (lebensweltlich-individualisierend) zu religiösen Gegenständen eines Symbolsystems wird in der Unterrichtspraxis von vielen christlichen, zunehmend auch von islamischen Religionspädagogen vertreten (Korrelations- oder Verschränkungsdidaktik genannt). Im zweiten Fall (lebensweltlich-universalisierend) geht es um eine Rahmung, die eine Nähe zur religionsphänomenologischen oder pluralistisch-theologischen Vorgehensweise hat. In beiden Fällen wird Religion im Unterrichtsgespräch von der Lehrkraft als ein anthropologisches Kontinuum, ein gemeinsames Erbe der Menschheit konstruiert. Es ist das Ziel des Unterrichts, Religion den Lernenden nahezubringen, die Religiosität der Lernenden zu „wecken“ oder weiter „anzuregen“, auch wenn auf eine dogmatische Rahmung im Sinne einer bestimmten religiösen Prägung verzichtet wird.<sup>48</sup>

Bei der *kulturrkundlichen Rahmung* wird der religiöse Gegenstand empirisch, d.h. geschichts- oder sozialkundlich kontextualisiert und gegebenenfalls systematisch-vergleichend angegangen. Religion wird hier nicht als „unsere“ oder „meine“ Religion beschrieben, auch nicht an die eigene bzw. menschliche Lebenswelt angeschlossen, sondern als ein Faktor behandelt, der bestimmte Gruppen oder Individuen in der Gesellschaft mehr oder weniger nachhaltig prägt. Die Begriffe in den Rahmungen sind säkularer, metasprachlicher Art, es handelt sich nicht um eine religiöse oder theologische Sprache. Diese Rahmung von Religion hat ihre Grundlage in den metasprachlichen Begrifflichkeiten der Religionswissenschaft und den ihr assoziierten Fächern wie Religionssoziologie, Religionsethnologie, Religionspsychologie und Religionsgeschichte. Mit „*kulturrkundlich*“ ist die Transposition des kulturwissenschaftlichen Zugangs auf die Volksschulstufe gemeint. Das bedeutet, dass neue

---

<sup>46</sup> Vgl. Schütz, Luckmann 2003.

<sup>47</sup> Dieser Begriff von Lebenswelt, der sich v.a. auf Alfred Schütz und Thomas Luckmann bezieht, steht dem in der Pädagogik gebräuchlichen Begriff von Lebenswelt entgegen, der in der Regel keinen Unterschied zwischen Alltagswelt und Lebenswelt macht. Die Berücksichtigung der Differenz zwischen Alltagswelt und Lebenswelt ist insbesondere im Fach Religion wichtig, da die Annahme vonseiten der Lehrperson, ein religiöses Phänomen sei für die Schülerinnen und Schüler lebensweltlich wichtig oder sei Teil der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, auf eine Konstruktion von Religiosität bei den Schülerinnen und Schüler hinausläuft. Eine kulturrkundliche Rahmung (s. unten) betont daher immer, dass ein bestimmtes religiöses Phänomen in der Lebenswelt *der entsprechenden Religionsangehörigen* von Bedeutung ist und nicht in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler generell.

<sup>48</sup> Wenn die Lehrkraft – wie im Unterricht oft beobachtet – nur bei christlichen Gegenständen zu lebensweltlichen Rahmungen anleitet, muss auch hier insgesamt von der (der Rahmung zu entnehmenden) Absicht einer Konstruktion christlicher Religiosität bei den Schülerinnen und Schülern gesprochen werden. Zur Bedeutung der Wahl der Gegenstände vgl. Frank 2013.

empirische Kontextualisierungen und systematische Vergleiche nicht selbst generiert werden, wie das in der Kulturwissenschaft der Fall ist, Methoden und Erkenntnisse jedoch der kulturwissenschaftlichen, d.h. geschichts- und sozialwissenschaftlichen Forschung entstammen.<sup>49</sup>

#### 4.1.2. Partizipation an Wissen

Anhand eines Beispiels möchte ich veranschaulichen, wie sich die vier Vermittlungstypen konstituieren und welche Intentionen mit den jeweiligen Rahmungen verbunden sind. Um die unterschiedlichen Rahmungen und die damit verbundenen Ziele deutlich zu machen, habe ich für alle vier Typen denselben Gegenstand gewählt und zwar die Figur „Jesus“. Es handelt sich um ein fiktives Beispiel.<sup>50</sup>

Beim *narrativen* Typus erfolgt keine Rahmung. Hier wird das Leben von Jesus erzählt, wie es in der Bibel steht. Das ist eine Unterrichtsform, wie sie innerhalb von Religionsgemeinschaften – insbesondere der christlichen Tradition (z.B. im früheren Zürcher Primarschulfach „Biblische Geschichte“) – empfohlen wird: Man erzählt oder liest möglichst entlang des biblischen Originaltextes eine Geschichte und macht nichts weiter damit.<sup>51</sup> Es bleibt den Schülerinnen und Schülern überlassen, wie sie die Geschichte rahmen wollen. Der Gegenstand wird rein narrativ dargelegt; die *Partizipation bleibt offen bzw. die Lehrkraft lädt die Schülerinnen und Schüler zur Partizipation an „Religion“ ein*, gibt aber nicht vor, wie diese zu erfolgen hat.

Bei der *dogmatischen* Rahmung erörtert die Lehrperson entweder selbst, wer Jesus „für uns“ war und ist, oder sie leitet die Rahmung ein mit der Frage „Wer ist Jesus?“, oder „Wer ist Jesus für uns?“. Soweit sie mit „uns“ die Gemeinschaft der Christen meint, lautete die „richtige“ Antwort: „Jesus ist für uns der Erlöser, der Christus, Gottes Sohn, der uns von den Sünden befreit hat“ o.ä. Falls mit „uns“ Muslime gemeint sind, würde die Antwort lauten: „Jesus ist für uns ein Prophet“. Die Lehrkraft verlangt hier von den Schülerinnen und Schülern eine *aktive Partizipation an „Religion“*, d.h. an dem christlichen bzw. dem islamischen oder einem anderen religiösen Symbolbestand, und zwar *in einer von ihr vorgegebenen dogmatischen Weise*. Sie verlangt also eine *Perspektivenübernahme*.

---

<sup>49</sup> Zum Begriff „Kunde“ vgl. Pfeifer 1995. *Religionskunde* statt *Religionswissenschaft* läuft also darauf hinaus, dass religionskundlich Tätige nicht selbst Forschung zu einer neuen Fragestellung betreiben, jedoch diese Forschung nachvollziehen und einüben.

<sup>50</sup> Die Kategorien wurden – wie oben dargestellt – aus empirischen Beispielen entwickelt; solche realen Beispiele sind in Frank 2010 zu finden. Ich möchte hervorheben, dass alle hier entwickelten Kategorien und Typen aus meinen Unterrichtsbeobachtungen stammen.

<sup>51</sup> Hinter diesem Unterrichtskonzept steht die pädagogische Überzeugung, dass die betreffenden biblischen Inhalte „von selbst“ wirken.

Die *lebensweltliche* Rahmung wird z.B. mit der Frage eingeleitet: „Was bedeutet Dir Jesus?“ „Wer ist Jesus für Dich?“, „Wer ist Jesus für Dich ganz persönlich?“. Hier sind persönliche Standpunkte der Schülerinnen und Schüler gefragt und ganz verschiedene Antworten möglich. Eine Antwort könnte sein: „Für mich ist Jesus Gottes Sohn“. Eine andere Antwort wäre: „Für mich ist Jesus nicht Gottes Sohn, aber ein besonderer Mensch“. Eine weitere Antwort könnte sein: „Darüber habe ich noch nie nachgedacht, aber eigentlich ist für mich Jesus ein Mensch wie alle anderen Menschen – mir sagt er nichts Besonderes“ oder „Für mich ist Jesus der Wegbereiter einer Religion, die nur Unheil in die Welt gebracht hat“. Ein weiterer Schüler würde vielleicht sagen: „Für mich ist Jesus nicht Gottes Sohn, aber Jesus ist für mich ein Prophet.“ Fällt die lebensweltliche Rahmung eher anthropologisch-universalisierend aus, so kommen zur Figur Jesus noch weitere dazu, also z.B. Siddharta Gautama, Muhammad, evtl. Moses, und die Antwort würde z.B. lauten, dass „alle diese Figuren uns Menschen wichtige Botschaften gebracht haben“. Wie bei den beiden vorangegangenen Typen wird auch bei diesem Unterricht *eine religiöse Redeweise* verwendet. Sie muss auch von jenen Schülerinnen und Schülern übernommen werden, die gar nicht religiös sind oder die gar nicht religiös sein wollen. Die lebensweltliche Rahmung verlangt von den Lernenden, dass sie sich in Bezug zum präsentierten Gegenstand positionieren, *ihre je eigene Perspektive in das Thema „Jesus“ induzieren*. Deswegen spreche ich bei solchen Redeweisen von *Perspektiveninduktion*. Die Schülerinnen und Schüler sollen *aktiv an „Religion“ partizipieren*, wenn auch *in einer subjektiven Weise*, nicht in einer dogmatisch vorgegebenen Art wie im vorangegangenen Beispiel.

Beim *kulturkundlichen* Typus wird der Gegenstand empirisch kontextualisiert. Die Rahmung wird mit der Frage eingeleitet: „Wer war Jesus historisch gesehen; wer war und ist Jesus mythologisch gesehen? Welche Quellen gibt es, um diese Fragen zu beantworten?“ „Zu welchen systematisierten und kanonisierten religiösen Symbolbeständen gehört die Figur Jesus?“ „Wie wurde er zur zentralen Figur des Christentums?“ Statt geschichtskundlich könnte die Lehrperson auch sozialkundlich fragen: „Für wen war und ist Jesus von lebensorientierender Bedeutung?“, oder „Was bedeutet er verschiedenen Muslimen?“, „Was bedeutet Jesus verschiedenen Christen?“. Damit kann einerseits die Lehre, andererseits aber auch die Pluralität der christlichen oder muslimischen Vorstellungen zu Jesus aufgezeigt werden. Wird die kulturkundliche Rahmung eher systematisch-vergleichend gestaltet, würden vielleicht ebenfalls Muhammad, Siddharta Gautama oder Paulus in den Blick genommen. Die Lehrkraft würde die Funktion dieser Personen für die jeweilige Entwicklung der Symbolbestände, die jeweiligen Religionsangehörigen und Gemeinschaften zunächst erörtern, würde dann aber auch diskutieren, inwiefern sich diese Figuren vergleichen lassen und

inwiefern nicht. Die Schülerinnen und Schüler *bleiben bei einer solchen kulturkundlichen Rahmung in einer gewissen Distanz zu „Jesus“ bzw. zu den Religionen, die thematisiert werden*. Sie machen zwar einen *Perspektivenwechsel*, aber immer im Bewusstsein, dass „der andere der andere ist“ und „ich ich bin“. Sie induzieren also nicht ihre eigene Perspektive in eine religiöse Geschichte, einen religiösen Begriff, eine religiöse Person oder ein religiöses Ritual, sondern sie lernen, bei den individuellen Trägern oder den Religionsgemeinschaftsvertretern nach deren Sichtweise zu fragen. Sie *partizipieren also nur als Beobachter* an „Religion“. Damit hat jeder Schüler/ jede Schülerin die Möglichkeit, sich am Unterrichtsgespräch zu beteiligen, ob er nun der besprochenen Religion angehört oder nicht.

In der folgenden Tabelle (Tab. 2) habe ich den narrativen, dogmatischen und den lebensweltlichen Typus zusammengezogen zum *religiösen Unterricht*; den kulturkundlichen Typus bezeichne ich als *religionskundlichen Unterricht*.

Tab. 2: Formen von Religionsunterricht

Narrativer Typus	Dogmatischer Typus	Lebensweltlicher Typus	Kulturkundlicher Typus
RELIGIÖSER UNTERRICHT			RELIGIONSKUNDLICHER UNTERRICHT
Teilhabe an entsprechender Religion			Teilhabe am schulischen Unterricht

Hinter dieser Sortierung stecken folgende analytische und theoretische Überlegungen:

Die ersten drei Typen (narrativ, dogmatisch und lebensweltlich) etablieren ein *religiöses Wissen*. Das Rahmungshandeln der Lehrkraft verlangt eine *Partizipation an religiösen Wissensbeständen, die offen-einladend bzw. aktiv genannt werden kann*. Lehrer wie Schüler *sprechen* in einer narrativen, einer eher dogmatisch vorgegebenen oder lebensweltlich bedeutsamen Sprache, auf alle Fälle verbleiben sie *in einer religiösen, emischen Redeweise*. Auch beim narrativen und beim lebensweltlichen Typus werden religiöse Wahrheiten vorausgesetzt; Lernende wie Lehrende reden ganz selbstverständlich so, als ob „Jesus“ für jedermann lebensweltlich bedeutsam wäre, als ob „Gott“, „Propheten“, „Engel“ usw. intersubjektiv wahrnehmbar wären und zum Allgemeinwissen der Gesellschaft gehörten. Ob und gegebenenfalls für wen diese religiösen Vorstellungen existieren und für wen sie bedeutsam sind, ist nicht Gegenstand des Unterrichts. Lernende, die nicht der entsprechenden Religion angehören, sind aus der Kommunikation ausgeschlossen. Für die Schülerinnen und



Schüler ist also nur entweder eine aktive Partizipation an der präsentierten Religion oder aber ein Ausschluss aus dem Gespräch möglich.

Beim vierten Typus (kulturkundlich) hingegen spielen die empirisch-kontextualisierenden Fragen sowie die Beobachtung aus einer *empirisch basierten, etischen Aussensicht* eine wichtige Rolle. Hier wird *religionskundliches Wissen* etabliert. Die *Partizipation der Schülerinnen und Schüler an religiösen Wissensbeständen* ist *passiv*, d.h. die Lernenden sind nicht aktive Teilnehmer, sondern nur *Beobachter von Religion*. Lehrer wie Schüler nennen die Träger religiösen Wissens als Drittpersonen, kontextualisieren die Wissensbestände empirisch (sie sagen bspw., wie viele muslimisch sozialisierte Menschen während des Ramadan fasten); sie kommunizieren in einer kulturkundlichen Sprache, d.h. *in wissenschaftlichen und sozial validierten Codes, in einer schulischen Redeweise*. Sie sprechen *säkular* über Religion. Jeder Schüler / jede Schülerin hat bei einer solchen Rahmung die Möglichkeit, sich *aktiv am Unterrichtsgespräch zu beteiligen*, auch wenn er /sie nicht religiös erzogen ist oder keinen aktiven Zugang zur religiösen Sprache hat und diesen auch nicht erwerben will (negative Religionsfreiheit).<sup>52</sup>

#### **4.2. Lernseite: Die Rezeption des vermittelten Wissens im Religionsunterricht**

Als Datenbasis dienen sowohl Unterrichtsbeobachtungen als auch Schülerinterviews, die in verschiedenen Projekten zum schulischen Religionsunterricht erhoben wurden.<sup>53</sup> Im Unterschied zur Lehrseite können die Kategorien der Lernseite noch nicht als – im Sinne der *Grounded Theory* – gesättigt betrachtet werden. Dennoch vermitteln sie einen guten Einblick in die Rezeptionsprozesse (Aneignungs- sowie (Re)Produktionsprozesse, s. Religionsdreieck), die auf Schülerseite angesichts der verschiedenen Religionsvermittlungsformen zu beobachten sind.

Wie die Empirie zeigt, stimmen die Unterrichtswahrnehmungen der Lehrkräfte und die Unterrichtswahrnehmungen der Schülerinnen und Schüler weitestgehend überein.<sup>54</sup> Das heißt: Befragt man die Schülerinnen und Schüler, wie die Lehrkraft den Unterricht gestaltet, geben sie dieselbe Auskunft wie die Lehrkraft selbst. Wenn Lernende und Lehrende die Rahmungen im Unterricht übereinstimmend identifizieren, heißt das aber noch nicht, dass die Schülerinnen und Schüler diese von der Lehrkraft angeleiteten Rahmungen für die eigene Orientierung übernehmen. Um die Rezeptionen religiöser Symbolbestände zu eruieren, sind

---

<sup>52</sup> Während mit der Kommunikation in religiösen Codes systemtheoretisch gesprochen die Inklusion ins Religionssystem erfolgt (vgl. Luhmann 1982; 1998), vollzieht sich hier eine Inklusion ins Wissenschaftssystem und ins Erziehungssystem (vgl. Luhmann 1990 bzw. 2002).

<sup>53</sup> Frank 2010; Landert, Brägger, Frank 2012. Wo nichts anderes erwähnt ist, handelt es sich um Daten aus laufender Forschung.

<sup>54</sup> Vgl. Landert, Brägger, Frank 2012, 47.

daher eingehende Schülerbeobachtungen im Unterricht und Interviews mit den Lernenden notwendig. Dabei zeigt sich, dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe I (12/13- bis 15/16-Jährige) im Unterschied zu Schülerinnen und Schüler des Primarstufenalters (6/7- bis 11/12-Jährige) die vom Lehrer vermittelten Rahmungen von Religion nicht unbedingt rezipieren. Auf der Schülerseite muss daher zwischen verschiedenen Altersstufen unterschieden werden. Zudem muss unterschieden werden, ob die jeweilige Lehrkraft religiöses Wissen (Abschnitt 4.2.1.) oder religionskundliches Wissen (Abschnitt 4.2.2.) vermittelt.

#### **4.2.1. Die Rezeption vermittelten religiösen Wissens**

Generell lässt sich sagen, dass die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe das vermittelte religiöse Wissen übernehmen; Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe stehen diesem Wissen in der Regel gleichgültig gegenüber oder weisen es zurück.

#### **Narrative und dogmatische Religionsvermittlung: Übernahme religiöser Wissensbestände bei Lernenden im Primarstufenalter**

Vermittelt die Lehrkraft religiöse Narrative oder rahmt sie religiöse oder auch säkulare Gegenstände religiös-dogmatisch, so führt das bei den Schülerinnen und Schülern des Primarstufenalters zur *Aneignung von religiösem Wissen* und zwar – wie die Analyse bislang ergab – *in Form von Identifikationen mit religiösen Protagonisten oder in Form der Übernahme religiöser Lehren*.

Dazu ein Beispiel aus einer Unterrichtsbeobachtung mit anschließenden Schülerinterviews:<sup>55</sup> Die Lehrkraft einer 2. Primarklasse (achtjährige Schüler/innen) praktiziert eine narrative Christentums-Vermittlung sowie eine christlich-dogmatische Rahmung unterschiedlicher, teils christlicher, teils säkularer Gegenstände. In der den Schülerinterviews vorangegangenen Stunde repetierte die Lehrkraft die neutestamentliche Weihnachtsgeschichte, wobei sie eine christlich-dogmatische Rahmung favorisierte. Bei der Rekapitulation der Geschichte in der beobachteten Unterrichtsstunde geben die Schülerinnen und Schüler zur Antwort, dass „Jesus das Licht für uns“ sei, was die Lehrerin bekräftigt. Auf kulturkundliche Rahmungen, die von Schülerseite initiiert werden, geht die Lehrkraft nicht ein, sondern weist sie ab oder ignoriert sie. In den anschließenden Interviews mit den Schülerinnen und Schülern zeigt sich sodann folgendes Bild: Ein Schüler (ob christlich oder konfessionslos, war nicht zu erkennen) ist von der Weihnachtsgeschichte, insbesondere von „Jesus mit den Strahlen“, wie er es ausdrückt, beeindruckt. Ihm werde, wie den Menschen in der Geschichte auch, „ganz warm im Herzen“.

---

<sup>55</sup> Vgl. Landert, Brägger, Frank 2012, 53f.

Auf die Frage, zu welcher Religion der „Jesus mit den Strahlen“ gehört, kann der Schüler zunächst nichts antworten. Einige Sekunden später sagt er, und zwar in einem ganz selbstverständlich klingenden Tonfall, „ja, zu uns“.<sup>56</sup>

Andere Schülerinnen und Schüler geraten angesichts dieser christlich-dogmatischen Religionsvermittlung in dissonante Gefühlslagen: Ein muslimischer Schüler erzählt, dass er die Weihnachtsgeschichte „nicht so schön“ finde. Im weiteren Gespräch stellt sich heraus, dass er Jesus ursprünglich – ebenso wie der erwähnte Mitschüler – „schön“ gefunden hat und den Geburtstag von Jesus auch hätte feiern wollen. Doch seine Eltern hätten ihm gesagt, dass ihre Familie muslimisch sei und sie dieses christliche Jesus-Fest nicht feiern würden. Durch die narrative und christlich-dogmatische Religionsvermittlung der Lehrkraft identifizierte sich also auch der muslimische Schüler zunächst mit dem Protagonisten Jesus und dessen Geburtsgeschichte in der biblischen Überlieferungsvariante; er übernahm anfänglich die christlichen Wissensbestände, geriet jedoch durch das zwischenzeitliche Gespräch mit den Eltern und die dort vermittelten islamischen Wissensbestände in einen Wissenswiderspruch. Nachdem ihm die Exklusivität der Wissensbestände bewusst wurde, ist er gezwungen, das Weihnachtsfest „nicht so schön“ zu finden und sich von ihm abzuwenden.<sup>57</sup>

### **Narrative und dogmatische Religionsvermittlung: Gleichgültigkeit und Zurückweisung bei Lernenden im Sekundarstufenalter**

Bei Lernenden im Sekundarstufenalter vollzieht sich die Aneignung narrativ oder dogmatisch vermittelten Religions-Wissens anders: Gegenüber rein narrativ vermittelter Religion zeigen sie sich uninteressiert und gleichgültig.<sup>58</sup> So geben die Schülerinnen und Schüler in Unterrichtseinheiten, in der die Lehrkraft mit Religionen ausschließlich erzählend und nahe am hagiographischen Text oder Bild arbeitet, zum Ausdruck, dass sie diese Art von Unterricht nicht interessiert. Nichtreligiöse kulturelle Symbolbestände wie Farben, Gesten, Kleidung oder Politik (Minarettverbotsinitiative, Beschneidungsdebatte) seien weitaus spannender als die Lehren, Rituale und Geschichten der Religionsgemeinschaften, erzählen sie im Interview.

---

<sup>56</sup> Nichtchristliche Religionen werden von dieser Lehrkraft kulturkundlich gerahmt. Die Schülerinnen und Schüler können im Interview auch problemlos Auskunft darüber geben, zu welcher Religion oder Religionsgemeinschaft bspw. der Chanukkaleuchter gehört.

<sup>57</sup> Insofern geht es diesem Jungen wie den Sekundarschülerinnen und -schülern, die – im Bewusstsein darüber, dass die Lehrkraft sie zur Aneignung religiösen Wissens anleitet – dieses ablehnen. Dies passiert beim Primarschüler jedoch erst, nachdem er sich mit Weihnachten identifiziert hatte und die Eltern deswegen eingegriffen haben. Vgl. den nächsten Abschnitt.

<sup>58</sup> Vgl. Landert, Brägger, Frank 2012, 58f.

Christlich-dogmatische Rahmungen nehmen die Lernenden ebenfalls gleichgültig entgegen; Schülerinnen und Schüler, die in nichtchristlichen religiösen Gemeinschaften bzw. ohne Religion aufwachsen, weisen solche Rahmungen z.T. vehement zurück.

### **Lebensweltliche Religionsvermittlung: Subjektive Aneignung und Modifikation von religiösem Wissen bei Lernenden im Primarstufenalter**

Bei lebensweltlichen Rahmungen von Religion im Unterricht übernehmen Schülerinnen und Schüler die Anleitung der Lehrkraft, sich das Präsentierte – modifiziert in subjektiver Bedeutsamkeit – anzueignen. In einer Unterrichtsstunde ist zu beobachten, wie siebenjährige Schülerinnen und Schüler nach der Präsentation von Schutzengeln von der Lehrerin aufgefordert werden, ihren „persönlichen Schutzengel“ zu malen.<sup>59</sup> Ein Junge malt nach einigem Zögern einen Hund mit Flügeln, weil – wie einem bilateralen Schülergespräch zu entnehmen ist – der Familienhund für ihn in Notsituationen wichtig ist. Die Lehrkraft leitet mit ihrem Vorgehen den Schüler also dazu an, sich einen Schutzengel zu konstruieren, der in seine Erfahrungswelt passt. Er wandelt das für ihn bis anhin immanente Schutzwesen, den Hund, in ein transzendentes um, indem er ihn mit Flügeln ausstattet. Mit dieser Etikettierung als „Schutzengel“ partizipiert er an einem transzenten und kollektive Gültigkeit beanspruchenden Konstrukt, d.h. an religiösem Wissen.

Eine elfjährige Primarschülerin übernimmt ebenfalls die lebensweltlichen Rahmungen, zu der die Lehrkraft anleitet.<sup>60</sup> Ausgehend von der Idee, dass jeder Schüler / jede Schülerin in der Religion aufwächst, der seine Eltern angehören, fordert die Lehrerin die Schülerinnen und Schüler auf, Symbole der jeweils eigenen Religion in deren Bedeutsamkeit für ihre persönliche Lebenswelt zu erschließen. Ein Mädchen, dessen Vater Muslim und dessen Mutter Christin ist, konstruiert auf diese Weise eine christlich-muslimische Bireligiosität und identifiziert sich, wie das Interview zeigte, in ihrer Selbstbeschreibung mit beiden Religionen gleichermaßen.

### **Lebensweltliche Religionsvermittlung: Beurteilungen von religiösem Wissen bei Lernenden im Sekundarstufenalter**

Auf der Sekundarstufe äußern oder transformieren sich Aufforderungen zur lebensweltlichen Rahmung von Religion bei den Lernenden zu Aufforderungen, *die thematisierten Religionen zu beurteilen*. Wenn die Lehrkräfte im Unterricht den Schülerinnen und Schülern die Frage stellen, was ihnen die eine oder andere religiöse Geschichte, ein religiöser Protagonist oder

---

<sup>59</sup> Vgl. Landert, Brägger, Frank 2012, 60.

<sup>60</sup> Vgl. Landert, Brägger, Frank 2012, 59.

ein religiöses Ritual denn persönlich sagen und bedeuten würde, antworten viele Schülerinnen und Schüler im Unterricht sowie im Interview im Sinne eines Werturteils über das präsentierte religiöse Symbol bzw. der gesamten Religion.<sup>61</sup> In den Schülerinterviews lassen sich Wissenskonstruktionen beobachten, die Grenzen zwischen der eigenen und den anderen Religionen aufbauen oder festigen: „Der Islam gefällt mir nicht,“ sagt eine freikirchlich sozialisierte Schülerin, „Ich finde es nicht gut, dass die Muslime Jesus nicht als Gottes Sohn anerkennen. Der Hinduismus gefällt mir nicht wegen den vielen Göttern, und der Katholizismus ist schlimm, weil er den Leuten das Geld aus der Tasche zieht, damit diese die Sünden los sind“. Obwohl diese Einstellung sicherlich nicht allein durch den schulischen Unterricht konstruiert wurde, zeigen die Äußerungen deutlich, wie die Aufforderung zur lebensweltlichen Rahmung von der betreffenden Schülerin verstanden wurden. Freilich lässt sich auch beobachten, dass Lernende eine Religion positiv bewerten und hie und da für die eigene Lebenswelt in Betracht ziehen. Indem die Schülerinnen und Schüler nach ihrer „eigenen Meinung“ zur präsentierten Religion oder Elementen daraus gefragt werden,<sup>62</sup> werden jedoch in erster Linie Wertungen und (Vor-)Urteile (re)produziert oder zumindest bestehende Religionsbilder verstärkt.

#### **4.2.2. Die Rezeption säkularen Wissens über Religion**

Generell lässt sich feststellen, dass Schülerinnen und Schüler jeglichen Alters, deren Lehrkräfte Religion kulturkundlich rahmen, diese empirischen Kontextualisierungen von Religion grundsätzlich übernehmen und im Interview wiedergeben.

#### **Kulturkundliche Religionsvermittlung: Übernahme empirisch kontextualisierten Wissens über Religionen bei Lernenden im Primarstufenalter**

Primarschülerinnen und -schüler mit familiär unterschiedlichen religiösen Sozialisationskontexten, deren Lehrkräfte mit kulturkundlichen Rahmungen von Religion arbeiten, (re-)konstruieren in den Gesprächen z.B. folgendes Wissen: „Biblische Geschichten sind nicht für alle Menschen wichtig“. Muslime essen aus religiösen Gründen in der Regel kein Schweinefleisch, manchmal machen sie es doch, was aber kein Anlass sein soll zu denken, dass sie ‚keine richtigen Muslime‘ seien.<sup>63</sup> Ein freikirchlich sozialisierter Schüler bemerkt, dass Jesus für ihn eine wichtige Figur ist, für andersreligiöse Menschen jedoch

---

<sup>61</sup> Vgl. Landert, Brägger, Frank 2012, 60.

<sup>62</sup> Mit hinzu kommt, dass diese Aufforderung vonseiten der Lehrkraft in der Regel nach nur wenigen Stunden Einführung in eine Religion erfolgt, was angesichts der in den Medien und der Politik kursierenden und wirkungsmächtigen Religionsbilder gerade das Gegenteil dessen bewirkt, was mit diesem Unterricht angestrebt wird: das friedliche Zusammenleben.

<sup>63</sup> Beispiele aus laufender Forschung.

andere Figuren wichtig seien: „Für Buddhisten ist Buddha wichtig und für die Muslime Muhammad“.<sup>64</sup> Er werde daher nie mehr Schulkollegen auffordern, Jesus zu folgen oder die Bibel zu lesen.

### **Kulturdunkliche Religionsvermittlung: Übernahme kontextualisierten Wissens über Religionen und Wissensquellen bei Lernenden im Sekundarstufenalter**

Bei Lernenden im Sekundarstufenalter lässt sich im Unterschied zu Lernenden der Primarstufe nicht nur bei religiösen Unterrichtsformen, sondern auch bei Anleitungen zu kulturdunklichen Rahmungen von Religion eine gewisse Eigenleistung bei der Wissensaneignung beobachten.<sup>65</sup> Eine Schülerin, die von der eigenen Sozialisation her nur geringfügige Kenntnisse über Religionen mitbringt, hat durch den vorwiegend geschichtskundlich ausgerichteten Religionsunterricht ihrer Lehrkraft grundlegende Kenntnisse über Religionen erworben: „Religion“ sei nicht schon immer da gewesen, es gebe mehrere Religionen, sie seien im Verlaufe der Menschheitsgeschichte entstanden, sie könnten auch wieder verschwinden. Die Erkenntnisse dieser Schülerin sind keineswegs trivial, sondern geradezu eine Voraussetzung für den Aufbau eines kulturdunklichen säkularen Wissens über Religionen. Eine andere Schülerin wird durch den religionskundlichen Unterricht ihrer Lehrkraft angeregt, aus Alltagsbeobachtungen, z.B. der Kleidung orthodoxer Juden in Zürich, selber Fragestellungen zu entwickeln und diesen eigenständig nachzugehen.

---

<sup>64</sup> Vgl. Landert, Brägger, Frank 2012, 57.

<sup>65</sup> Vgl. Landert, Brägger, Frank 2012, 66.

## 5. Der Beitrag der Religionsunterrichtsforschung zu einer Religions- und Säkularitätstheorie

Wie aus obigen Analysen hervorgeht, lassen sich aufgrund der beobachtbaren Rahmungen von Religion im Unterricht die von der Lehrkraft intendierten Sozialisationseffekte und Partizipationsabsichten eruieren. Aneignung und (Re-)Produktion von Religion lassen sich hingegen vor allem in Interviews mit den Schülerinnen und Schülern feststellen. Die folgende Tabelle (Tab. 3) zeigt zusammenfassend die Erkenntnisse, die aus dieser Analyse bislang gewonnen wurden:

Tab. 3: Korrespondenz von Lehren und Lernen im Religionsunterricht

<b>Lehrseite</b> Vermittlung	<i>Religiöse Narration</i>	<i>Religiös- dogmatische Rahmungen von Religion oder Nicht- Religion</i>	<i>Lebensweltliche Rahmungen von Religion</i>	<i>Kulturrkundliche Rahmungen von Religion</i>
	Einladung zur Partizipation an religiösen Symbol- beständen	Vorgegebene Partizipation an religiösen Symbol- beständen	Subjektive Partizipation an religiösen Symbolbeständen	Partizipation am Unterricht als Beobachter religiöser Symbolbestände und derer Träger (Individuen und Gemeinschaft)
<b>Lernseite Primarstufe</b> Rezeption	Übernahme der Identität von Protagonisten aus den religiösen Geschichten und Übernahme der Dogmatik, Aneignung und (Re)Produktion von religiösen (narrativen oder dogmatischen) Wissensbeständen		Subjektive Aneignung und modifizierende (Re)Produktion von religiösen Wissensbeständen	Aneignung und (Re)Produktion von religionskundlichen Wissensbeständen
<b>Lernseite Sekundarstufe</b> Rezeption	Aneignung und (Re)Produktion in Form von Gleichgültigkeit gegenüber religiösen Wissensbeständen oder Zurückweisung religiöser Wissensbestände		Aneignung und (Re)Produktion in Form von Beurteilungen religiöser Wissensbestände	Aneignung und (Re)Produktion religionskundlicher Wissensbestände (inkl. Fragestellungen und Quellen)

Die obere Zeile gibt die Lehrseite, d.h. das Unterrichtshandeln der Lehrkraft (Rahmungen) sowie die Ziele (Partizipation), die damit verbunden sind, wieder. Die beiden unteren Zeilen zeigen die Lernseite, d.h. die Aneignung und (Re-)Produktion von Religion auf der Schülerseite, wobei hier zwischen den Schülerinnen und Schülern des Primarstufenalters (6/7- bis 11/12-jährig) und denjenigen des Sekundarstufenalters (12/13- bis 16-jährig)

unterschieden wird (s. oben). Auffällig ist, dass sich die Lernenden der Primarstufe in der Regel auf die Rahmungen der Lehrkraft einlassen, während Lernende der Sekundarstufe in den Prozess der Rezeption moderierend eingreifen, soweit es die schulische Situation erlaubt. Der Befund, dass Lernende weitgehend dem folgen, wozu sie von den Lehrkräften angeleitet werden, lässt sich mit der besonderen asymmetrischen Interaktionssituation in der Schule erklären. Die Lehrkraft stellt Fragen, deren Antworten sie kennt, und stellt Noten aus, was einer Form von Kommunikation entspricht, die außerhalb des schulischen Settings kaum Anwendung findet.<sup>66</sup> Die Differenzen in den Befunden zwischen Lernenden der Primarstufe und Lernenden der Sekundarstufe lassen sich entwicklungstheoretisch erklären, wobei hier sowohl kognitive als auch motivationale Aspekte zu berücksichtigen sind.

Grundlegender in Zusammenhang mit der Fragestellung dieses Beitrags ist jedoch die Differenz zwischen den Wissensbeständen einerseits, die durch religiöse Narrative sowie dogmatische und lebensweltliche Rahmungen von Religion konstruiert werden (Tab. 3, zweite bis vierte Spalte) und solchen Wissensbeständen andererseits, die durch kulturkundliche Rahmungen aufgebaut werden (Tab. 3, rechte, abgesetzte Spalte) und sich auf der Lernseite beobachten lassen.

---

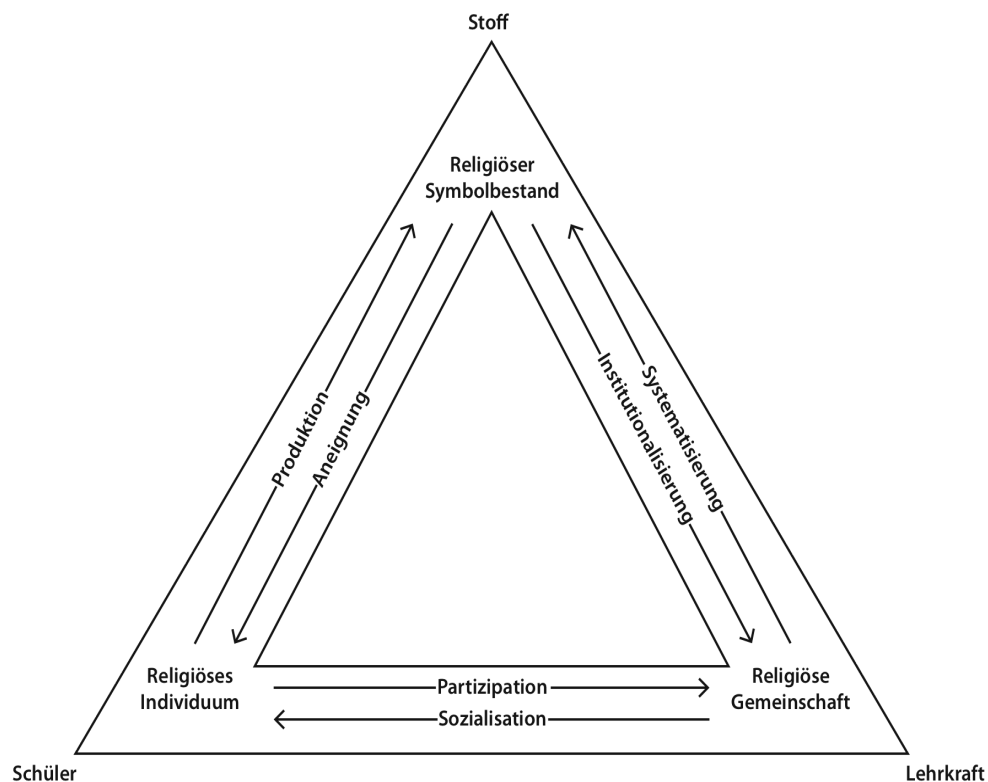
<sup>66</sup> Vgl. Luhmann 2002, 78.



Verbindet man das in der Lehrerbildung verwendete didaktische Dreieck „Lehrkraft–Schüler– Unterrichtsstoff“<sup>67</sup> mit dem, was Lehrkräfte im Religionsunterricht lehren, so lassen sich die oben herausgearbeiteten Lehr–Lern–Sachverhalte folgendermaßen darstellen (Abb. 3):

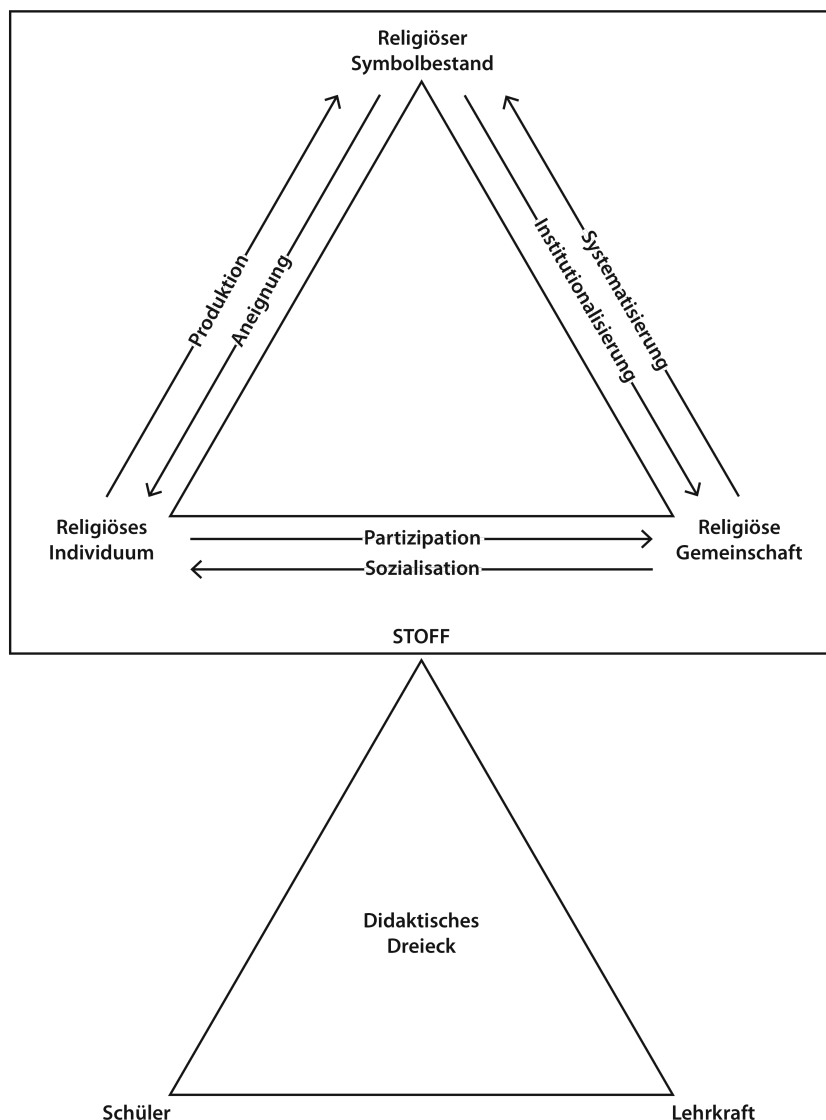
Abb.3a und 3b: religiöser Unterricht und religionskundlicher Unterricht

Abb. 3a: Partizipation an Religion und Aneignung religiösen Wissens



<sup>67</sup> Das didaktische Dreieck wird mancherorts wegen seines „naiven Stoffvermittlungsdenkens“ und der fehlenden Inhalt–Methoden–Ziel–Überlegung kritisiert (vgl. Jank, Meyer 2002, 55). Es ist jedoch für die Analyse der systematisch durchgeführten Unterrichtsbeobachtungen durchaus angebracht und bezieht in dieser zweifachen Abbildung eben gerade die Ziele, Inhalte und Methoden mit ein. Zur Bewahrung und Neubearbeitung des didaktischen Dreiecks vgl. auch Reusser 2008.

Abb. 3b: Beobachtung von Religion und Aneignung religionskundlichen Wissens / säkularen Wissens über Religion



Während bei der Konstruktion säkularer Wissensbestände über Religion bzw. religionskundlicher Wissensbestände Lehrkraft und Schüler *außerhalb* des Religionssystems stehen und dieses ganze System (Religionsdreieck) zum Unterrichtsstoff gehört (Abb. 3b), besteht der Unterrichtsstoff bei der Konstruktion religiöser Wissensbestände (Abb. 3a) nurmehr aus einem Aspekt von Religion, d.h. aus religiösen Symbolbeständen selbst (religiöse Geschichten, religiöse Rituale, religiöse Lehren). Akteure wie Individuen oder Gemeinschaften werden hier nicht oder kaum genannt und auch nicht in ihrer Pluralität dargestellt, sondern durch das didaktische „Man“/ „Wir“ bzw. „Du“ der dogmatischen bzw. lebensweltlichen Rahmung ersetzt. Auch die Prozesse und Wechselwirkungen (Pfeile in der Abbildung) zwischen den drei Aspekten von Religion, z.B. die systematisierende Funktion

theologischer Träger für den Symbolbestand oder die religionsproduktive Wirkung des Individuums auf den Symbolbestand, bleiben unerwähnt. Somit fehlen jene Kontextualisierungen, die ein säkulares Wissen über Religion auszeichnen. Das didaktische Dreieck kongruiert mit dem Religionsdreieck; die schulische Lehrkraft wird zum Vertreter einer religiösen Gemeinschaft, der Schüler zu einem religiösen Individuum.

Systemtheoretisch betrachtet, vollzieht sich die Kommunikation bei kulturkundlichen Rahmungen von Religion in wissenschaftlichen und sozial validierten Codes (Abb. 3b).<sup>68</sup> Jeder Schüler / jede Schülerin kann teilhaben an dieser Art Schulgespräch, ob er selbst nun religiös ist oder nicht. Durch die Kommunikation in religiösen Codes hingegen (Abb. 3a) sind Lehrer wie Schüler Teil des Religionssystems. Für religionslose oder andersreligiöse Schülerinnen und Schüler ist die aktive Partizipation an einem solchen Unterricht problematisch, denn entweder müssen sie unweigerlich ein (bestimmtes) religiöses Wissen aufbauen (vgl. Schülerinnen und Schüler im Primarstufenalter) oder sie durchschauen die von den Rahmungen erzeugte Absicht der Lehrkraft (Schülerinnen und Schüler im Sekundarstufenalter) und verweigern ihre kommunikative Teilhabe an einem solchen Unterricht, ziehen sich zurück oder fühlen sich herausgefordert, Religionen negativ zu beurteilen. Den Schülerinnen und Schülern ist die Partizipation am Unterrichtsgespräch verwehrt. Auch religionsrechtlich hat diese Art von Religionsunterricht Konsequenzen: Wenn die schulischen Akteure mit den religiösen Akteuren in einem „obligatorischen Religionsunterricht für alle Schülerinnen und Schüler“ zusammenfallen, ist die negative Religionsfreiheit der Schülerinnen und Schüler verletzt.

## **6. Zusammenfassung und Fazit**

Am Beispiel der Dimension des Wissens von Religion wurde gezeigt, wie die Konstruktion von „religiösen Wissensbeständen“ und „säkularen Wissensbeständen über Religion“ im Religionsunterricht erfolgt. Zunächst wurde zwischen Unterrichtsgegenstand und Rahmung desselben unterschieden. Für die Analyse der Wissenskonstruktionen war es eine notwendige Voraussetzung, Religion und Nicht-Religion bzw. Säkularität im Kontext der europäischen, funktional hochdifferenzierten Gesellschaft diskursiv zu bestimmen. Diese Bestimmung von „Religion“ mittels der Indikatoren „kollektiver Geltungsgrund“ und „transzendenter

---

<sup>68</sup> Vgl. Stichweh 2006. Siehe auch Criblez, Oelkers, Reusser, Berner, Halbheer, Huber: Sie geben zu bedenken, dass es beim Lernen nicht um subjektive Sinnkonstruktionen, sondern um „wissenschaftlich erhärtetes Kulturwissen“ (2009, S. 129) gehe.

Weltbezug“ ermöglichte es, einen Unterricht als Religionsunterricht zu klassifizieren, wenn auf der Gegenstandsseite und/oder auf der Rahmungsseite „Religion“ vorkommt.

Wird der Unterrichtsgegenstand als religiös identifiziert, heißt es jedoch noch nicht, dass das Wissen, das etabliert und angeeignet wird, ebenfalls religiös ist. Denn wird der empirische Kontext des religiösen Unterrichtsgegenstandes ausgeführt, die Akteure des religiösen Wissens genannt, Austauschprozesse zwischen religiösem Symbolbestand, Individuum und religiöser Gemeinschaft metasprachlich dargelegt, d.h. erfolgt die Rahmung kulturwissenschaftlich-kulturrundlich, bauen die Lernenden ein säkulares Wissen über Religion auf. Ein solcher Religionskunde-Unterricht (als eigenständiges Schulfach oder als Lerndimension eines anderen Faches) kann pädagogisch (Partizipation *aller* Lernenden am Unterrichtsgespräch) und religionsrechtlich (negative Religionsfreiheit) betrachtet von allen Schülerinnen und Schülern besucht werden.

Inwiefern dieses säkulare Wissen über Religion für Kinder und Jugendliche unserer Gesellschaft eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie eine exemplarische Bedeutung hat,<sup>69</sup> ist damit aber noch nicht gesagt. Hierfür sind zusätzliche empirische Untersuchungen und Aushandlungen notwendig, die das Augenmerk nicht nur auf den Zugang (kulturrundliche Rahmung), sondern auf die *Wahl der Unterrichtsgegenstände* legen.<sup>70</sup>

Mit den theoretischen Weiterführungen aus der empirischen Religionsunterrichtsforschung verfolgte ich *zwei religionswissenschaftlich-theoretische Ziele*: Zum einen lag mir daran zu vergegenwärtigen, wie eminent wichtig eine empirisch basierte *Religions-Säkularitätstheorie* für die religionswissenschaftliche Grundlagenforschung, Angewandte Forschung und Umsetzung der Resultate in gesellschaftspolitischen, rechtlichen und schulischen Bereichen ist. Zum anderen ging es mir darum zu zeigen, wie wichtig bei einer Analyse des schulischen, politischen, medialen und letztlich auch wissenschaftlichen Umgangs mit Religion das Auseinanderhalten von Gegenstand und Rahmung ist und welchen Beitrag das Identifizieren der verschiedenen Rahmungen von Religion zu einer (*Religions-*)*Wissenschaftstheorie* leisten kann.

Die Kombination dieser Erkenntnisse mit dem soziologischen Theorem „Wissen“ erwies sich dabei insofern als fruchtbar, als gezeigt werden konnte, wie religionskundliches Wissen in der Kommunikationssituation eines Religionsunterrichts aufgebaut wird und sich von Konstruktionen religiösen Wissens unterscheiden lässt.

---

<sup>69</sup> Vgl. Klafki 2011.

<sup>70</sup> Vgl. Frank 2013.

## Literatur

- ALBERTS, Wanda (2008): Religionswissenschaftliche Fachdidaktik in europäischer Perspektive. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 16 (1) 1-14.
- ALBERTS, Wanda (2012): Religionswissenschaft und Religionsunterricht. In: STAUSBERG, Michael (Hg.), *Religionswissenschaft*. Berlin u.a.: de Gruyter, 299-312.
- ANTES, Peter (2002): Wie lernt man religiös zu sein? Religiöse Erziehung in den Religionen. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 10 (1) 93-103.
- ANTES, Peter, FÜHRDING, Steffen (Hg.) (2013): *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*. Göttingen: V&R unipress.
- BAUMANN, Martin (2012): Religionsgemeinschaften im Wandel – Strukturen, Identitäten, Interreligiöse Beziehungen. In: BOCHINGER, Christoph (Hg.), *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt*. Zürich: NZZ Libro, 21-75.
- BERGER, Peter L., LUCKMANN, Thomas (1969): *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- BERGUNDER, Michael (2011): Was ist Religion? Kulturwissenschaftliche Überlegungen zum Gegenstand der Religionswissenschaft. *Zeitschrift für Religionswissenschaft*, 19 (1/2), 3-55.
- BITTER, Gottfried, ENGLERT, Rudolf, MILLER, Gabriele, NIPKOW, Karl Ernst (2002): *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*. München: Kösel.
- BOCHINGER, Christoph (Hg.) (2012): *Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralität*, Zürich: NZZ Libro.
- BOCHINGER, Christoph (2013): Das Verhältnis zwischen Religion und Säkularität als Gegenstand religionswissenschaftlicher Forschung. In: ANTES, Peter, FÜHRDING, Steffen (Hg.), *Säkularität in religionswissenschaftlicher Perspektive*. Göttingen: V&R unipress, 15-57.
- BOCHINGER, Christoph, FRANK, Katharina (2008): Religious Education in Switzerland as a Field of Work for the Study of Religions. *Empirical Results and Theoretical Reflections*. *Numen*, 55, 183-217.
- BOCHINGER, Christoph, FRANK, Katharina (2013): Religion, Spiritualität und Säkularität in der Schweiz. In: BENZ BARTOLETTA, Petra, MEIER KRESSIG, Marcel, RIEDI, Anna Maria, ZWILLING, Michael (Hg.), *Handbuch Sozialwesen Schweiz*. Bern: Haupt Verlag, 201-213.
- Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 18. April 1999 (Stand 23.9.2012), URL: [www.admin.ch/ch/d/sr/101/index.html](http://www.admin.ch/ch/d/sr/101/index.html) [19.3.13].
- CRIBLEZ, Lucien, OELKERS, Jürgen, REUSSER, Kurt, BERNER, Esther, HALBHEER, Ueli, HUBER Christina (2009): *Bildungsstandards, Zug, Seelze-Velber*: Klett und Balmer, Klett / Kallmeyer.
- ESSER, Hartmut (1999): *Soziologie. Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt a.M.: Campus.
- FRANK, Katharina (2010): *Schulischer Religionsunterricht. Eine religionswissenschaftlich-soziologische Untersuchung*. Stuttgart: Kohlhammer (Diss.).
- FRANK, Katharina (2013): Wie implementiert man einen religionskundlichen Unterricht? Analysen und Entwicklungen. In: HANNEMANN, Tilman, HINDRIKSEN, Arendt, KENNGOTT, Eva-Maria, KLINKHAMMER, Gritt (Hg.): *Religionspädagogik zwischen religionswissenschaftlichen Erwartungen und pädagogischen Ansprüchen*. Bremen: Universität 61-103. E-Book <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-00103350-11>
- GLADIGOW, Burkhard (2005): Religionswissenschaft im Kontext der Kulturwissenschaften. In: GLADIGOW, Burkhard (Hg.), *Religionswissenschaft als Kulturwissenschaft*. Stuttgart: Kohlhammer, 23-61.
- GLOCK, Charles Y. (1967): Über die Dimensionen der Religiosität. In: MATTHES, Joachim (Hg.), *Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie I*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 150–168.
- GOFFMAN, Erving (1980): *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- HOCK, Klaus (2002): *Einführung in die Religionswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- HUBER, Stefan (1996): *Dimensionen der Religiosität. Skalen, Messmodelle und Ergebnisse einer empirisch orientierten Religionspsychologie*. Freiburg und Göttingen: Universitäts-Verlag.
- JANK, Werner, MEYER, Hilbert (<sup>5</sup>2002): *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- JENSEN, Tim, ROTHSTEIN, Mikael (Hg.) (2000): *Secular Theories on Religion. Current Perspectives*. Copenhagen: Museum Tusculanum Press, University of Copenhagen.
- KELLER, Reiner (2004): *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- KELLER, Reiner, HIRSELAND, Andreas, SCHNEIDER, Werner, VIEHÖVER, Willy (2005): *Die diskursive Konstruktion der Wirklichkeit*. Konstanz: UVK.
- KIPPENBERG, Hans G. (1983): *Diskursive Religionswissenschaft*. In: KIPPENBERG, Hans G., GLADIGOW, Burkard (Hg.), *Neue Ansätze in der Religionswissenschaft*. München: Kösel, 9-28.
- KLAFKI, Wolfgang (<sup>13</sup>2011): *Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*. In: GUDJONS, Herbert, WINKEL, Rainer (Hg.), *Didaktische Theorien*. Hamburg: Bergmann und Helbig, 13-34.
- KNOBLAUCH, Hubert (2010): *Wissenssoziologie*. Konstanz: UVK.
- LANDERT, Charles / Brägger, Martina / Frank, Katharina unter Mitarbeit von Ansgar Jödicke (2012). *Neues Unterrichtsfach „Religion und Kultur“*. Bericht über die Evaluation der Einführungsphase. URL: [http://www.lfp.ch/files/140128\\_110331-1/Schlussbericht\\_Evaluation\\_Religion\\_und\\_Kultur\\_Teil\\_I\\_-\\_Bericht.pdf](http://www.lfp.ch/files/140128_110331-1/Schlussbericht_Evaluation_Religion_und_Kultur_Teil_I_-_Bericht.pdf) [28.2.14]
- LUCKMANN, Thomas (1991): *Die unsichtbare Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, Niklas (1982): *Die Funktion der Religion*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, Niklas (1990): *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, Niklas (1998): *Die Ausdifferenzierung der Religion*. In: LUHMANN, Niklas (Hg.), *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft*, Bd.3. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 259–357.
- LUHMANN, Niklas (2002): *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- LUHMANN, Niklas (2004): *Erziehender Unterricht als Interaktionssystem*. In: LUHMANN, Niklas: *Schriften zur Pädagogik*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 11-22.
- MICHON, Bruno (2011): *La culture religieuse des adolescents en France et en Allemagne. Des connaissances aux défis de l'exculturation, de la popularisation et de l'altérité*. Thèse de doctorat. Université de Strasbourg.
- MONNOT, Christophe (2011): *Pratiquer la religion ensemble. Analyse des paroisses et des communautés religieuses en Suisse dans une perspective de sociologie des organisations*. Thèse de doctorat. Université de Lausanne.
- PARSONS, Talcott (1951): *The Social System*. New York: Free Press.
- PFEIFER, Wolfgang (1995), „Art. „Kunde““. In: *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. Hrsg. von Pfeifer, Wolfgang. Frankfurt am Main: dtv, 744–745
- POLLACK, Detlef (2009): *Rückkehr des Religiösen? Studien zum religiösen Wandel in Deutschland und Europa II*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- REUSSER, Kurt (2008): *Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung*. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 9 (10. Jg.), 219-237.
- REUSSER, Kurt (2010): *Bildungsorte und Transformation des Wissens. Schulen als professionell gestaltete Lernumgebungen. Überlegungen zur Weiterentwicklung des Kerngeschäfts*. Impulsreferat im Rahmen der Fachtagung „Zukunft Bildung Schweiz“ der Akademie der Wissenschaften und der SGBF. URL: <http://www.akademien-schweiz.ch/index/Projekte-und-Themen/Wissenschaftlicher-Nachwuchs-und-Bildung/bisherige-Veranstaltungen.html>, [30.10.12].
- SCHLIETER, Jens U. (2012): *Methodologie als Shibboleth? Methodische und theoretische Differenzen zwischen theologischer und religionswissenschaftlicher Religionsforschung*. Berliner Theologische Zeitschrift, 29 (1), 73-96.
- SCHÜTZ, Alfred, LUCKMANN, Thomas (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK / UTB.
- SCHULZE, Reinhard (2006): *Islam*. In: *Wörterbuch der Religionen*. AUFFARTH, Christoph, KIPPENBERG, Hans G. MICHAELS, Axel (Hg.), Stuttgart: Kröner, 246-250.
- SCHWEIZEREISCHER NATIONALFONDS (2007-2012): *Religionsgemeinschaften, Staat und Gesellschaft, Schlussberichte der Projekte*, URL: [www.nfp58.ch](http://www.nfp58.ch) [31.01.13].
- SMART, Ninian (1998): *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the World's Beliefs*. Berkeley: University of California Press.

- STAUSBERG, Michael (2012): Religion: Begriff, Definitionen, Theorien. In: STAUSBERG, Michael (Hg.), Religionswissenschaft, Berlin: de Gruyter, 33-47.
- STICHWEH, Rudolph (2006): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems, Berlin: Wissenschaftskolleg. URL: [http://www.unilu.ch/deu/prof.\\_dr.\\_rudolf\\_stichwehpublikationen\\_38043.aspx](http://www.unilu.ch/deu/prof._dr._rudolf_stichwehpublikationen_38043.aspx), [30.11.2007].
- STOLZ, Fritz (1988): Grundzüge der Religionswissenschaft. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- STOLZ, Jörg (2012): Religion und Individuum unter dem Vorzeichen religiöser Pluralisierung. In: BOCHINGER, Christoph (Hg.), Religionen, Staat und Gesellschaft. Die Schweiz zwischen Säkularisierung und religiöser Vielfalt. Zürich: NZZ Libro, 77-107.
- STROEBE, Wolfgang, HEWSTONE, Miles, STEPHENSON, Geoffrey M. (Hg.) (<sup>3</sup>1996): Sozialpsychologie. Eine Einführung, Heidelberg u.a.: Springer.
- STRÜBING, Jörg (2004): Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und soziologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- VOAS, David (2009): The Rise and Fall of Fuzzy Fidelity in Europe. European Sociological Review, 25, 155-168.
- VON STUCKRAD, Kocku (2013): Discursive Study of Religion: Approaches, Definitions, Implications. In: Method and Theory in the Study of Religion 25 (2013) 5-25.
- ZIEBERTZ, Hans-Georg (1994): Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis. Weinheim: Deutscher Studienverlag.